DOCUMENT RESUME

ED 214 367 FL 012 799

AUTHOR Jeanneret, Rene; de Pietro, Jean-Francois
TITLE Evolution de la notion d'acceptabilite a travers les niveaux de langue chez des enfants de 6 a 11 ans (Evolution of the Notion of Acceptability across Language Levels among Children Aged Six to Eleven).
INSTITUTION Commission Interuniversitaire Suisse de Linguistique Appliquee (Switzerland).
PUB DATE Sep 81
NOTE 63p.; In Travaux neuchatelois de linguistique (Neuchatel Working Papers in Linguistics); No. 2, September 1981, p7-68.
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC03 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Child Language; Cultural Influences; Elementary Education; *French; *Grammatical Acceptability; *Language Acquisition; Language Research; *Language Styles; Socioeconomic Influences; Sociolinguistics
IDENTIFIERS *Questions

ABSTRACT

A study was undertaken to evaluate the child's capacity to judge the acceptability of French interrogative utterances on three levels--familiar, standard, and educated. A second objective was to consider the resulting observations in the light of certain sociocultural parameters. The test, one that had been used for adults in French second language classes, was given to 340 children in the elementary schools of the canton of Neuchatel. The test itself was composed of 16 interrogative sentences acceptable on one or another level of spoken French. The hypotheses in the study had to do with: (1) the passage, during schooling, from the familiar level to the other levels; (2) causes of the evolution; (3) influence of traditional and/or progressive teaching methodology; (4) differences due to urban and rural environments; (5) influence of higher and lower economic levels; (6) influence of native language on students who were learning French as a second language; and (7) possible convergences among the previous six questions. The analysis, presented in three chapters, notes a progressive rejection of the familiar level, and a correlation between attitude toward different registers and the sociocultural parameters of class, native language, teaching method, and place of residence. (AMH)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED214367

— Travaux Neuchâtelois de Linguistique —
(Neuchatel Working Papers in Linguistics)
— No. 2, September 1981, p7-68. —

EVOLUTION DE LA NOTION D'ACCEPTABILITÉ À TRAVERS LES NIVEAUX DE LANGUE CHEZ DES ENFANTS DE 6 À 11 ANS

Rene Jeanneret
Jean-Francois de Pietro

Chapitre I

0. Objectif de la recherche

Enquête sur la conscience normative d'une population d'élèves de l'enseignement primaire. Il s'agit d'évaluer la capacité de ces enfants de porter des jugements d'acceptabilité sur des énoncés interrogatifs relevant de divers niveaux de langue, et de confronter ces observations à un ensemble de paramètres socio-culturels. Précisons que nous avons donné au terme d'acceptabilité un sens large, et que la notion de grammaticalité y est implicitement comprise.

1. Préambule

Pendant plusieurs années, le Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel a consacré une partie de ses travaux à l'analyse des erreurs, plus précisément appliquée à l'interrogation en français. Sur le plan pratique, il en est résulté un cours multimédia réservé à des élèves étrangers apprenant notre langue[1]. L'objectif de cette unité didactique est double : d'une part favoriser l'acquisition des structures interrogatives; d'autre part sensibiliser les étudiants à la notion de niveau de langue, c'est-à-dire leur donner la capacité d'utiliser plusieurs variétés de français "dans les situations appropriées en fonction des objectifs visés, du cadre, du statut des interlocuteurs, du thème de l'échange et du canal de transmission ..."[2].

Avant d'aborder la matière du cours (constitué d'une bande video, de bandes magnétiques pour le magnétophone de classe et le laboratoire de langues, d'un livret d'exercices oraux et écrits), les étudiants doivent répondre à 3 tests, destinés à sonder leur compétence linguistique. Le premier consiste

FL 012 799

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official NIE position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

2 Neuchatel University
Dept. de Linguistics

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

à reconstituer des phrases interrogatives à partir d'éléments donnés en désordre; le deuxième présente des phrases interrogatives de niveaux différents, que les élèves doivent reconnaître comme exactes ou inexactes; le troisième, enfin, est fondé sur la traduction en français de phrases interrogatives exprimées dans la langue maternelle des étudiants.

Ces tests ont été appliqués à des élèves non-francophones de l'Ecole supérieure de Commerce de Neuchâtel. A la réflexion, il est apparu que la deuxième de ces épreuves pourrait être utilisée par des élèves de langue française également, de manière à mettre en évidence, si possible, l'évolution de leur jugement d'acceptabilité face aux niveaux de langue, pendant leur scolarité primaire. 340 élèves de 6 à 11 ans ont répondu à ce test. Les résultats de cette enquête font l'objet de notre article.

Il convient d'insister sur l'aspect empirique de cette étude que nous considérons comme une pré-enquête pouvant aboutir à la mise au point d'instruments d'investigation techniquement plus fiables. Nous sommes en effet pleinement conscients des limites de notre démarche, mais il nous est apparu utile de la pousser jusqu'au bout, ne serait-ce que pour en déceler les faiblesses. Le lecteur ne s'étonnera donc pas du caractère parfois auto-critique du texte que nous lui présentons ci-après. En dépit de la confirmation de certaines de nos hypothèses, c'est finalement, pour nous, par ses côtés négatifs que ce travail s'est révélé le plus intéressant.

2. Le test (voir p. 12)

Le test est composé de 16 propositions interrogatives, hors situation.

- 6 du niveau familier
- 5 du niveau standard
- 5 du niveau soigné

La distinction entre ces niveaux a été déterminée en fonction de l'expérience des auteurs, et non sur des critères purement scientifiques qui, du reste, dans ce domaine, sont flous[3]. Etant donné la forme écrite du test, il n'a pas été possible de tenir compte de la prononciation plus ou moins soignée de chacune des propositions en cause, qui aurait pu constituer également une base de jugement valable, et cela indépendamment de leur structure syntaxique.

Nous avons donc admis, pour l'interrogation globale, que le niveau familier se caractérise par l'emploi de l'intonation montante uniquement (tu es là ?); le niveau standard fait appel à la forme "est-ce que" (est-ce que tu es là ?); tandis que, au niveau soigné, l'inversion est le procédé jugé caractéristique (es-tu là ?).

Pour l'interrogation partielle, l'ordre des mots et la place du mot interrogatif ont paru significatifs : où vas-tu ? (niveau soigné); où est-ce que tu vas ? (niveau standard); tu vas où ? où tu vas ? (niveau familier).

Dans l'élaboration du test, nous n'avons pas tenu compte d'un vocabulaire spécifique à chaque niveau. Seules les structures ont été jugées pertinentes.

Cette première distinction entre niveaux étant admise, nous avons introduit, au sein de chacun de ces registres, des

formes grammaticalement exactes ou inexactes.

Le rôle des élèves consiste donc à reconnaître comme correctes ou incorrectes, d'un point de vue grammatical, une série de 16 propositions, en mettant dans une case une croix ou un tiret. Pour le correcteur, il s'agit simplement de constater la similitude de la suite des + et des -, comparés à une grille préalablement établie.

Quatre cas peuvent se présenter :

proposition grammaticalement correcte	reconnue comme exacte	+
	reconnue comme inexacte	-
proposition grammaticalement incorrecte	reconnue comme exacte	-
	reconnue comme inexacte	+

En fait, les personnes soumises au test doivent accomplir une double démarche, d'où l'ambiguïté possible de l'expérience. Un élève, par exemple, refusera une proposition du niveau familier, grammaticalement correcte, parce qu'elle ne répond pas à une norme de langue enseignée à l'école; mais il peut également la refuser parce que sa structure grammaticale est inexacte. A la limite, un étudiant pourrait rejeter, du point de vue grammatical, toute proposition du niveau familier, en considérant que ce registre dans son ensemble se situe hors des normes généralement admises par les enseignants.

Pour tourner cet obstacle, on aurait pu élaborer une épreuve ne comportant que des propositions grammaticalement correctes, pour que le refus ou l'acceptation ne se manifestent qu'à propos des niveaux.

Mais on admettra aussi que la reconnaissance d'une faute de construction implique la connaissance préalable (et peut-

être intuitive seulement) des niveaux de langues et, au sein de ceux-ci, d'une certaine norme qui leur est caractéristique (cf. à ce sujet, la distinction entre la norme évaluative, établie en fonction d'un système de valeurs esthétiques, logiques, historiques ou sociales, et la norme objective qui se dégage d'une simple observation de l'usage[4].).

3. Population soumise au test

Le public touché par cette expérimentation est constitué de 340 élèves des écoles primaires du canton de Neuchâtel. l'âge des enfants, filles et garçons, varie entre 6 et 11 ans, soit les 5 années qui précèdent l'entrée au niveau secondaire.

Chaque enfant a passé le test une seule fois, ce qui signifie que nous n'avons pas tenu compte de l'évolution individuelle des sujets au cours de leur scolarité. Nous avons postulé plutôt une certaine homogénéité dans la composition des classes et la formation suivie par chacune d'entre elles, sans nous préoccuper du cas des "doubleurs" ou des élèves ayant changé de domicile ou de maître à un moment donné. L'aspect diachronique est donc introduit par le biais de la durée de la scolarité, et non par l'évolution personnelle de chaque sujet qu'on aurait pu tester d'année en année.

Sur le plan des effectifs, la situation se présente ainsi:

1ère année	41 élèves	(12.06 %)
2ème "	64 "	(18.82 %)
3ème "	68 "	(20.00 %)
4ème "	40 "	(11.76 %)
5ème "	127 "	(37.36 %)
Total.....	340 élèves	

Forme de l'épreuve

	langue maternelle	milieu socio-culturel	Code	réponse correcte
	I E P A d	M C I		
1.	C'est qui ?	☐	= Q 7	+
2.	Quelle est ta valise ?	☐	= Q 8	+
3.	Qui est-ce que s'arrête ?	☐	= Q 9	-
4.	Qu'est-ce ?	☐	= Q 10	+
5.	Pierre, il va à la gare ?	☐	= Q 11	+
6.	Est-ce que peux-tu m'aider ?	☐	= Q 12	-
7.	Quoi elle mange ?	☐	= Q 13	-
8.	Quand Pierre travaille-t-il ?	☐	= Q 14	+
9.	Où sont les enfants ?	☐	= Q 15	+
10.	Où est-ce que vont tes amis en vacances ?	☐	= Q 16	-
11.	Tu as discuté avec qui ?	☐	= Q 17	+
12.	De qu'est-ce que tu as besoin ?	☐	= Q 18	-
13.	Elle a acheté quoi ?	☐	= Q 19	+
14.	Pourquoi rit cet homme ?	☐	= Q 20	-
15.	A qui est-ce qui tu fais une visite ?	☐	= Q 21	-
16.	C'est quoi qui vous dérange ?	☐	= Q 22	+

Légende des abréviations utilisées

Langue maternelle

Sans spécification : français
I : italien
E : espagnol
P : portugais
A : allemand
d : autre langue

Milieu socio-culturel

M : ouvriers, artisans, agriculteurs

C : cadres moyens, commerçants, employés

I : cadres supérieurs, professions libérales

Code

Q 2 : moyennes par niveau (familier, standard, soigné), en fonction des années scolaires

Q 3 : type d'enseignement : "progressiste" ou "traditionnel"

Q 4 : lieu d'habitation des élèves : ville; campagne

Q 5 : langue maternelle des élèves

Q 6 : milieu socio-culturel

Q 7 :	question	1	du test	Q 15 :	question	9	du test
Q 8 :	"	2	"	Q 16 :	"	10	"
Q 9 :	"	3	"	Q 17 :	"	11	"
Q 10 :	"	4	"	Q 18 :	"	12	"
Q 11 :	"	5	"	Q 19 :	"	13	"
Q 12 :	"	6	"	Q 20 :	"	14	"
Q 13 :	"	7	"	Q 21 :	"	15	"
Q 14 :	"	8	"	Q 22 :	"	16	"

Q 23 : toutes les questions du niveau familier

Q 24 : toutes les questions du niveau standard

Q 25 : toutes les questions du niveau soigné

Q 26 : résultats par niveau des élèves francophones

Q 27 : résultats par niveau des élèves non-francophones

4. Autres variables

Outre les 5 années de scolarité qui constituent l'une de nos bases de comparaison (Q 2), il nous a paru intéressant d'introduire les variables suivantes :

4.1. Type d'enseignement "progressiste" ou "traditionnel" = Q 3

Il est de fait que, dans le corps enseignant primaire, les maîtres des jeunes générations ont reçu une formation en linguistique qui leur permet d'admettre plus facilement des écarts par rapport à la norme scolaire que des instituteurs et institutrices plus âgés et restés attachés à la notion de "bon usage".

Les indications concernant la répartition des maîtres dans ces deux catégories nous ont été données par les professeurs de français de l'Ecole normale cantonale. Notons cependant le caractère relatif de ce critère de classement, fondé plus sur des opinions personnelles que sur des preuves scientifiques.

209 élèves ont suivi un enseignement "progressiste" (61.47%)
131 élèves ont suivi un enseignement "traditionnel" (38.53%)

4.2. Ville / Campagne = Q 4

Ce facteur peut jouer un certain rôle, la campagne étant, par définition, plus traditionnaliste que les villes.

191 élèves habitent la ville (56.18%)
149 élèves habitent la campagne (43.82%)

4.3. Langue maternelle = Q 5

Le canton de Neuchâtel compte une proportion non-négligeable de familles non-francophones. Leurs enfants sont intégrés dans les classes neuchâteloises et suivent en principe le même cursus scolaire que les autochtones. La situation se présente ainsi :

Italien	I	23 élèves	(6.77%)
Espagnol	E	13 élèves	(3.82%)
Portugais	P	1 élève	(0.29%)
Allemand	A	24 élèves	(7.06%)
Autres langues	d	8 élèves	(2.35%)
		69 élèves	(20.29%)

4.4. Milieu socio-culturel = Q 6

On a tenu compte de cet élément en classant les élèves en 3 catégories, selon la profession exercée par les parents :

Manuel	M	201 (ouvriers, artisans, paysans)	(59.12%)
Commerçant	C	100 (cadres moyens, employés)	(29.41%)
Intellectuel	I	39 (cadres supérieurs, prof. libérales)	(11.47%)

Les instituteurs ont eux-mêmes donné les indications nécessaires à ce sujet, en cochant la case correspondante sur la feuille de test.

5. Conditions de passation

Les classes soumises au test ont été choisies par le professeur de méthodologie du français de l'Ecole normale cantonale. Les élèves ont passé cet examen dans leur salle de classe, avec leur maître habituel, au cours d'une leçon normalement portée à l'horaire.

Pour les élèves des 2 premières années, les questions ont été lues par l'instituteur ou l'institutrice, tandis que, dans les classes plus avancées, les enfants ont eux-mêmes pris con-

naissance des questions posées. Le fait que les items ont été lus par le maître ou par l'élève pourrait évidemment intervenir comme variable importante - langue parlée ou langue écrite -. Nous n'avons cependant pas tenu compte de ce facteur. Il s'agissait de tracer une croix ou un tiret dans un carré ad hoc selon la réponse apportée par les élèves à cette question très générale : "est-ce que, selon vous, les phrases suivantes sont du français ou non ?"

On a laissé 10-15 minutes pour ce travail; aucune épreuve n'a été rendue incomplètement remplie. Ni le nom, ni le sexe des enfants n'ont été précisés. Récoltées par le maître, les feuilles ont été glissées dans une enveloppe portant une indication relative au lieu et à la classe.

Dans une phase ultérieure, pour vérifier de nouvelles hypothèses et préciser certaines explications, l'un de nos assistants a fait passer le test à quelques élèves qui n'avaient pas participé à la première expérience, et leur a demandé de justifier leurs réponses, lors d'une deuxième passation. Ces résultats ne figurent pas dans l'analyse quantitative publiée ci-après, mais constituent un chapitre particulier de notre étude (voir p. 46).

6. Questions et hypothèses

Le test est censé répondre aux questions suivantes :

6.1. Des enfants entrant à l'école primaire devraient mieux reconnaître et accepter le niveau familier que les niveaux standard ou soigné, ce dernier étant caractéristique de la norme scolaire. Dès lors, plus on avance dans le cursus scolaire, plus les formes familières devraient être rejetées au nom des règles acquises au cours des

études. Cette évolution est-elle décelable ?

6.2. Si une évolution se révèle, est-elle due, par exemple, au programme d'enseignement (étude systématique de l'interrogation, introduction de leçons de rédaction impliquant l'application des normes de la langue écrite), ou à l'adoption d'un certain manuel à un moment donné (par exemple au début d'une nouvelle année scolaire) ?

6.3. Le fait d'avoir un maître plus "traditionnel", c'est-à-dire enseignant la langue en vertu de règles strictes, devrait amener les élèves à rejeter le langage familier au profit du langage soigné. Est-ce le cas ?

6.4. Y a-t-il une différence sur ce point entre les classes des villes et celles de la campagne ? La campagne serait-elle plus sensible au langage soigné que la ville ?

6.5. Les élèves des milieux socio-culturels défavorisés ont-ils tendance à admettre plus facilement le langage familier que leurs camarades plus favorisés ?

6.6. Les élèves de langue étrangère suivent-ils la même évolution ? Leur langue maternelle a-t-elle une influence sur ce processus ?

6.7. Y a-t-il des recoupements entre ces divers facteurs ?

7. Travaux de correction

Etant donné le nombre relativement restreint d'élèves soumis au test, nous avons procédé à une correction manuelle, à l'aide d'une grille.

Les résultats ont été reportés sur des cartes perforées, traitées par l'ordinateur du Centre de calcul de l'Université.

Ce procédé, extrêmement rapide, a permis de mettre en évidence les différentes variables nous intéressant, et d'obtenir des tableaux croisés en combinant successivement ces variables entre elles :

Q2 avec Q3, Q4, Q5, Q6
Q3 avec Q4, Q5, Q6
Q4 avec Q5, Q6
Q5 avec Q6

et inversément. (voir légende p. 13)

De plus, on a regroupé dans une seule question tous les items appartenant à un niveau :

- familier Q23 = Q7 + Q11 + Q13 + Q17 + Q19 + Q22
- standard Q24 = Q9 + Q12 + Q16 + Q18 + Q21
- soigné Q25 = Q8 + Q10 + Q14 + Q15 + Q20

(voir légende p. 13)

En outre, la question Q26 permet de mettre en évidence les résultats des francophones uniquement, et Q27 ceux des non-francophones.

En dépit des avantages offerts par cette méthode, il convient d'en relever la faiblesse principale : les résultats obtenus, malgré leur valeur objective indéniable, se limitent au domaine quantitatif et, de ce fait, les conclusions qu'on peut en tirer ne sont que partiellement valables. La méthode des interviews (cf. § 5) nous a révélé, en effet, que certaines réponses ont été données par les élèves en fonction de critères autres que ceux que nous avions jugés pertinents. Une telle difficulté est probablement inévitable dans ce genre de tests, à moins d'adopter systématiquement la méthode de "l'interview au moment même de la production de la forme lin-

quistique (erronée ou non)"[5], qui permet de mettre en évidence l'aspect "qualitatif" des réponses données; de ce fait, leur interprétation par les expérimentateurs paraît beaucoup mieux fondée.

Pour notre part, nous avons cherché à explorer successivement ces deux points de vue (quantitatif et qualitatif), sans prétendre à une synthèse parfaitement cohérente.

Chapitre II

8. Analyse quantitative : résultats chiffrés

8.1. Q2 : Moyennes par niveau (familier, standard, soigné), en fonction des années scolaires

Nombre d'observations : 340

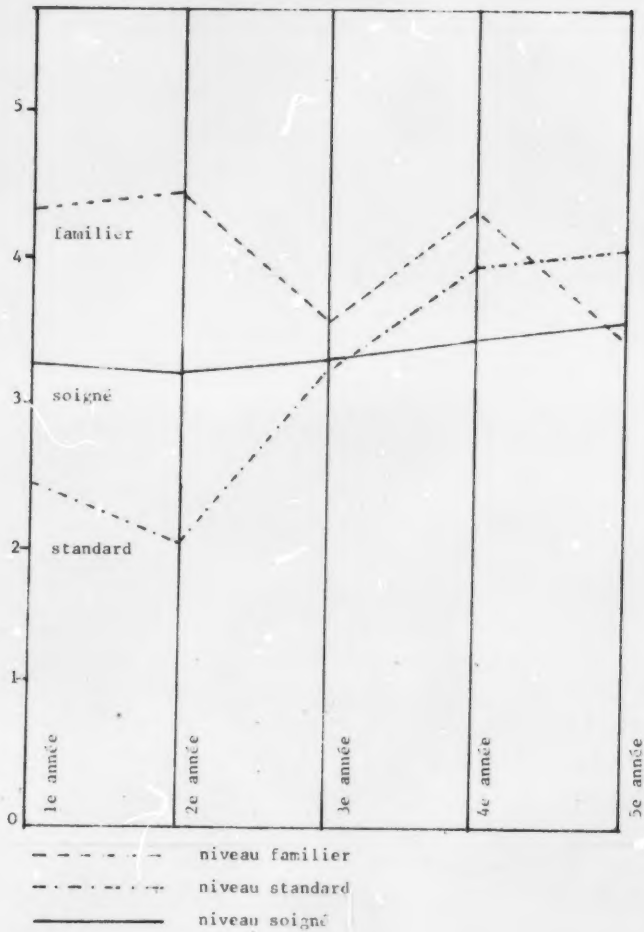
Niveau	1e année	2e année	3e année	4e année	5e année
familier	4.34	4.44	3.59	4.35	3.49
standard	2.44	2.07	3.25	3.95	4.07
soigné	3.27	3.21	3.29	3.45	3.56

Remarque

Les résultats ci-dessus ont été calculés en divisant le total des points obtenus par les élèves à un niveau déterminé, par le nombre d'élèves concernés. Ainsi, au niveau familier (Q7 + Q11 + Q13 + Q17 + Q19 + Q22), le maximum possible est de 6 points. Les 41 élèves de 1ère année ont obtenu 178 points pour ce groupe de questions, soit une moyenne de 4.34.

Pour chacun des niveaux standard et soigné, le maximum possible s'élève à 5 points.

8.1.1. **Graphique**



8.1.2. Commentaires

Sur le plan typologique, relevons le caractère "plat" de la courbe du niveau soigné, s'opposant au caractère "ascendant" de la courbe du niveau standard et à l'"irrégularité" de celle du niveau familier.

Niveau familier

Au niveau familier, les élèves de 1e et 2e années obtiennent des résultats à peu près équivalents. Ils reconnaissent donc comme grammaticalement acceptables des énoncés interrogatifs de ce niveau. Cela n'a rien de très étonnant, puisque, à l'école, leur apprentissage de la langue est essentiellement oral. Les leçons de grammaire ne sont pas encore systématiquement introduites, pas plus que celles d'orthographe ou de composition, discipline où le maître est amené, par la force des choses, à insister dans ses corrections sur les expressions des niveaux standard et soigné.

Par contre, en 3e année, les élèves semblent rejeter le niveau familier, comme leurs camarades de 5e année, ces derniers dans une plus forte proportion encore. Il convient de noter que cette dernière année précède immédiatement l'entrée à l'école secondaire, ce qui explique peut-être la volonté des enfants d'observer plus strictement les mormes qui leur ont été enseignées, à plus forte raison que cette promotion est conditionnée en partie par les résultats obtenus à une série de tests portant sur la langue maternelle.

Niveau soigné

Tout au long de la scolarité, la reconnaissance de ce niveau va en s'améliorant, mais de façon relativement peu spec-

taculaire. En 5e, la moyenne des résultats exacts dans le niveau soigné est supérieure à celle obtenue au niveau familier, ce qui confirmerait l'hypothèse selon laquelle l'école tend à imposer des normes et un "bon usage" fondés plus sur la langue écrite que sur la réalité du langage quotidien.

Niveau standard

Caractérisé par l'emploi de "est-ce que", ce niveau semble d'un emploi moins fréquent et d'une acquisition plus malaisée que les deux autres[6]. Les élèves des classes supérieures le maîtrisent mieux que ceux des petites classes. Il n'est cependant pas impossible que les questions relatives à ce niveau, toutes fautives sur le plan grammatical dans notre test, aient induit les enfants les plus jeunes à commettre des erreurs.

On peut se demander également si la notion même d'acceptabilité ne varie pas avec l'âge, ce qui expliquerait les variations constatées dans les réponses selon les années scolaires. Cette hypothèse est reprise dans la seconde partie de cet article (analyse qualitative).

Quoi qu'il en soit, il convient de relever, en 3e année, la convergence des résultats obtenus aux 3 niveaux (F = 3.59, ST = 3.35, S = 3.29) et la nette régression du niveau familier par rapport aux années précédentes. Ce phénomène est-il dû à l'effet du hasard ou à un changement d'orientation dans l'enseignement de la langue maternelle ?

8.1.3. Essai d'analyse sociolinguistique de l'enseignement de l'interrogation au niveau primaire

Pour tenter de répondre à cette interrogation, nous avons analysé les fascicules de grammaire utilisés dans l'enseigne-

ment primaire, afin de voir comment y est présentée l'interrogation, et de mieux comprendre quelle influence peut avoir l'école sur le comportement et les jugements linguistiques des enfants.

En fait, il s'agit d'examiner dans quelle mesure le niveau familier est reconnu par l'enseignement, s'il apparaît ou non comme thème explicite dans les programmes et, en conséquence, de déterminer si cela a pu influencer les résultats des enfants à notre test.

Ce travail vise, en particulier, à vérifier l'hypothèse selon laquelle l'apparition du phénomène de rejet du niveau familier qu'on observe en 3e année pourrait s'expliquer par un changement significatif intervenant dans l'enseignement à ce stade-là.

Méthodologiquement, notre travail a consisté à étudier à la fois les "livres du maître", afin de voir quelles instructions sont données aux enseignants, et les "cahiers de l'élève", dans le but d'élaborer une statistique de toutes les occurrences d'énoncés interrogatifs apparaissant dans les textes, les exemples et les exercices. Nous pensons en effet que l'influence d'un enseignement ne s'exerce pas seulement par ses directives explicites, mais également, et de façon plus sensible peut-être, à travers ses pratiques réelles, qui peuvent manifester des préférences implicites ou des oublis significatifs.

Cette distinction s'est d'ailleurs avérée pertinente, car, si l'on rappelle fréquemment aux maîtres de ne jamais refuser le langage de l'enfant, les résultats statistiques montrent que, dans les faits, le niveau soigné est très nettement privilégié.

Le tableau suivant résume ces résultats, calculés sur 4 années (2e, 3e, 4e, 5e; il n'existe pas de manuel de grammaire en le année), en présentant le nombre total d'énoncés interrogatifs qui apparaissent dans ces fascicules :

niveau	nombre d'énoncés	proportion
soigné	434	73.6%
standard	59	10.0%
familier	45	7.6%
"neutre" *	51	8.6%
total	589	100.0%

* Nous avons appelé "neutres", non-marqués, les énoncés qui, selon nous, n'appartiennent à aucun niveau déterminé, soit en raison de leur forme idiomatique "Quelle heure est-il ?", soit du fait que l'application des règles qui déterminent le niveau se trouve, en quelque sorte, neutralisée "Qui est là ?" (neutralisation des marques)

Nombre d'énoncés interrogatifs apparaissant dans les manuels (par année)

	2e année		3e année		4e année		5e année	
niveau	nbr.	prop.	nbr.	prop.	nbr.	prop.	nbr.	prop.
soigné	21	91%	66	91%	156	66%	189	74%
standard	2	9%	-	-	26	11%	31	12%
familier	-	-	-	-	28	12%	17	7%
"neutre"	-	-	6	9%	26	11%	19	7%
total	23	100%	72	100%	238	100%	256	100%

Les résultats relevés au cours de ces 4 années sont très homogènes. On ne constate pas de différence significative en 3e année (91% d'énoncés du niveau soigné, 0% du niveau familier, comme en 2e année). En 4e année, il est intéressant de relever que les énoncés du niveau soigné diminuent à 66%, tandis que ceux du niveau familier passent à 12%.

C'est pendant cette année que débute l'étude de l'interrogation et qu'est introduite l'idée du langage oral. En 5e, la part faite à des occurrences du niveau familier redescend à 7%.

En conclusion, s'il n'y a pas à proprement parler de véritable rejet du langage familier des enfants par l'école, celui-ci semble toutefois fortement dévalué par l'importance excessive attribuée au niveau soigné. L'influence de cette "sociolinguistique implicite" sur le comportement linguistique des enfants est difficile à évaluer. Il n'est en effet pas simple de déterminer dans quelle mesure ceux-ci réagissent à des choix qui ne leur sont jamais présentés comme tels. Ainsi, l'hypothèse d'une corrélation entre l'extension du rejet du niveau familier en 3e année et une modification de l'enseignement ne semble pas véritablement confirmée, ce qui pourrait nous amener à conclure que l'influence exercée par cet enseignement sur le comportement linguistique des élèves reste mineure.

Néanmoins, il est fort possible que l'enseignement agisse tout de même dans le sens d'une normalisation croissante, non par une volonté délibérée, mais simplement à travers l'influence qu'exerce la répétition d'un modèle au détriment des autres. Le rejet du niveau familier augmenterait donc progressivement, excepté en 4e année où cette tendance est contrecar-

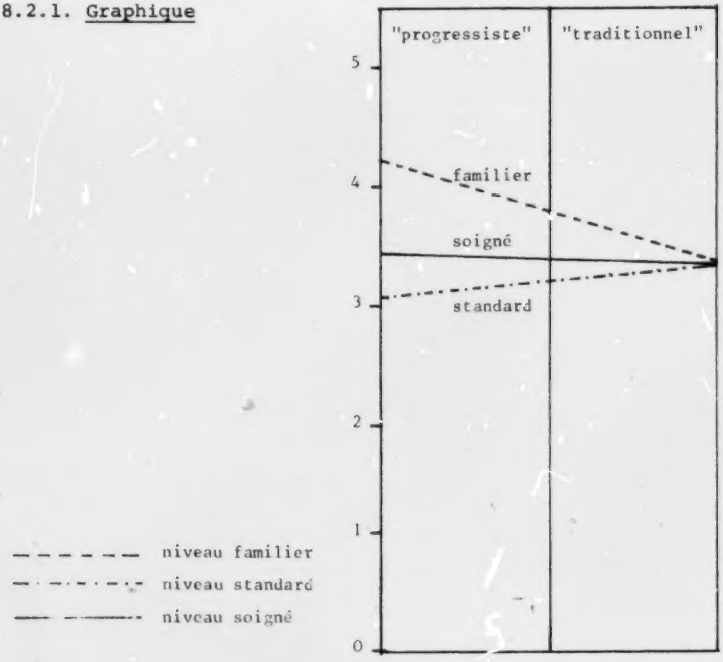
rée par l'introduction des différentes formes de l'interrogation en français. Ce phénomène semble être mis en évidence par notre test.

8.2. Q3 : Moyennes par niveau (familier, standard, soigné) en fonction du type d'enseignement

Nombre d'observations : 340

Niveau	maître "progressiste"	maître "traditionnel"
familier	4.21	3.38
standard	3.09	3.36
soigné	3.42	3.36

8.2.1. Graphique



8.2.2. Commentaires

Il s'agit de résultats globaux. On n'a pas tenu compte d'une répartition selon les années de scolarité. Les traits qui relient les moyennes, de gauche à droite, n'ont d'autre but que de mettre en évidence des tendances générales. La ligne verticale qui coupe le graphique en deux sert à délimiter les zones nous intéressant.

Nous avons relevé plus haut (p. 14) que la distinction entre maîtres pratiquant un enseignement "progressiste" et ceux qui sont plus attachés à un type "traditionnel", est fondée sur des critères relativement subjectifs. Aussi ne conviendrait-il pas d'attribuer une importance décisive à cette dichotomie.

Il n'en demeure pas moins que le rejet du niveau familier est net chez les enfants ayant suivi un enseignement traditionnel, alors que leurs progrès au niveau standard demeurent modestes. Au niveau soigné, nous constatons un léger déficit (par rapport aux élèves du groupe "progressiste"), ce qui est en contradiction avec l'une de nos hypothèses.

Chez les élèves des maîtres "progressistes" le niveau standard reste en retrait, alors que le niveau familier demeure privilégié.

On pourrait en conclure, avec beaucoup de réserves, qu'un enseignement traditionnel entraînerait un appauvrissement de la langue utilisée en classe et un rétrécissement des niveaux d'expression, tendant à une sorte d'uniformisation et de neutralisation réciproque. Mais il est évident que ce phénomène ne se répercute pas nécessairement sur la langue employée par les élèves en dehors du contexte scolaire.

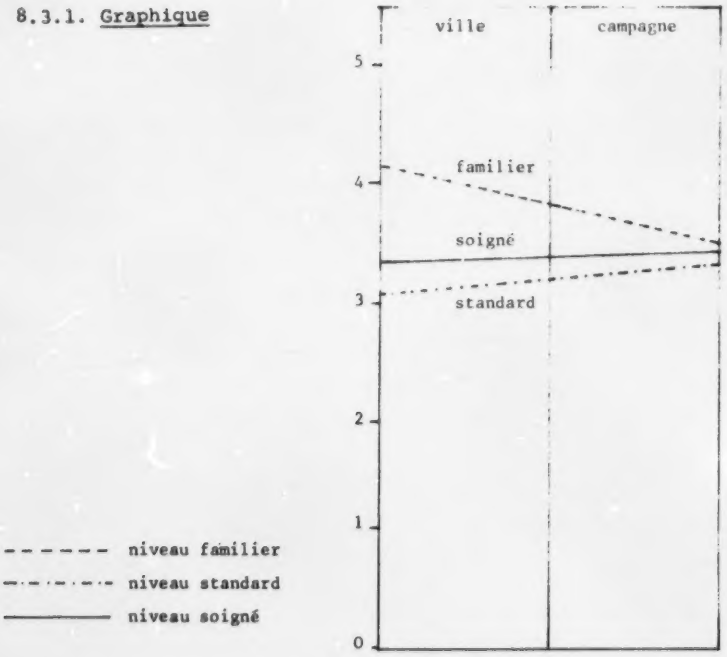
Par contre, la liberté plus grande laissée aux enfants sur le plan de l'expression par les maîtres "progressistes" favoriserait le maintien d'un éventail plus large dans l'emploi des niveaux. Cette conclusion va dans la direction d'autres travaux qui ont mis ce phénomène en évidence (cf. en particulier Labov et Bernstein). "Il s'agit, ..., d'élargir les possibilités d'expression de l'enfant, sans rien perdre de la richesse et de l'aisance initiales."[7]

8.3. Q4 : Moyennes par niveau (familier, standard, soigné) en fonction de la localisation des écoles

Nombre d'observations : 340

Niveau	ville	campagne
familier	4.18	3.52
standard	3.09	3.33
soigné	3.37	3.43

8.3.1. Graphique



8.3.2. Commentaires

Comme pour la question précédente, les résultats sont présentés globalement, sans tenir compte des années scolaires et du nombre d'élèves représentatifs par année.

Quoi qu'il en soit, on constate, du côté de la ville, que l'éventail des niveaux est plus ouvert que celui pratiqué à la campagne. Ce phénomène est dû essentiellement aux résultats obtenus au niveau familier, que les enfants des milieux ruraux semblent refuser assez nettement. Par contre,

les différences sont moins sensibles aux niveaux standard et soigné, avec pourtant une légère supériorité de la campagne, au détriment de la ville.

Peut-être est-on encore, dans nos campagnes, plus respectueux de l'école, de ce qu'on y enseigne, de la façon dont on doit y parler, et d'un certain ordre, ici manifesté par la norme enseignée ?

Mais d'autres facteurs ort probablement joué, et nous aurons l'occasion d'y revenir plus loin.

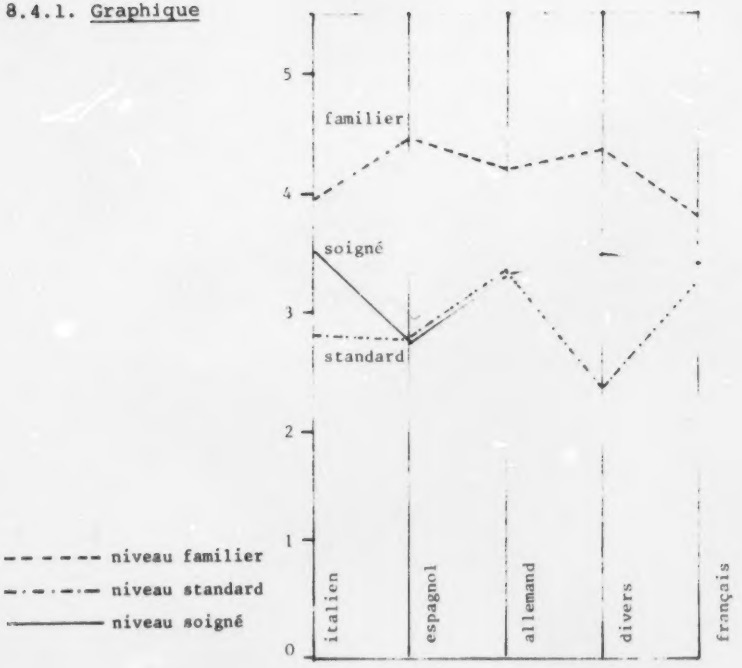
8.4. Q5 : Moyennes par niveau (familier, standard, soigné) en fonction de la langue maternelle

Niveau	italien	espagnol	portugais	allemand	divers	français
familier	3.95	4.46	---	4.20	4.37	3.80
standard	2.82	2.77	---	3.37	2.37	3.26
soigné	3.52	2.77	---	3.37	3.50	3.41

Remarque : Nous n'avons pas tenu compte du portugais, représenté par 1 élève seulement. Rappelons également que les effectifs des élèves non-francophones ne sont pas homogènes :

Italiens	:	23 (6.77%)
Espagnols	:	13 (3.82%)
Suisses alémaniques	:	24 (7.06%)
Divers (autres langues)	:	8 (2.35%)
Francophones	:	271 (79.71%)

8.4.1. Graphique



8.4.2. Commentaires

Les scores obtenus par les élèves représentant les diverses communautés linguistiques doivent être interprétés avec prudence. Nous ignorons, en effet, depuis combien de temps les enfants de langue étrangère ayant participé à l'expérience résident dans notre canton. Le fait d'avoir indiqué, par exemple, l'italien comme langue maternelle, ne signifie pas que les élèves en cause parlent nécessairement cette langue dans leur milieu familial ou avec leurs compatriotes.

D'autre part, on peut fort bien imaginer que des enfants de migrants récemment installés dans notre pays se trouvent placés, en raison de leur âge, dans des classes ne correspondant pas à leur connaissance réelle du français, et aient, de ce fait, faussé quelque peu les résultats du test.

Il n'en demeure pas moins que, dans tous les groupes représentés, le niveau familier est nettement mieux reconnu et accepté que les autres, sauf pour les élèves francophones où l'on constate un "tassement" entre les trois niveaux. Peut-être cela provient-il du fait que beaucoup de ces enfants ont appris le français davantage "sur le tas", avec des camarades, que dans le milieu scolaire ? Le niveau standard semble, à nouveau, le plus malaisé à reconnaître, sauf pour les élèves de langue alémanique, probablement mieux scolarisés. Mais on se souviendra aussi que, dans le test, aucune des interrogations du niveau standard n'était grammaticalement correcte. Cette formulation systématiquement fautive a pu constituer un piège non-négligeable pour les élèves de langue étrangère, puisque de nombreux francophones y sont tombés aussi. En effet, pour ces cinq questions, la moyenne des fautes commises par les élèves de langue française est de 1.72, tandis que celle des non-francophones s'élève à 2.05.

Les élèves de langue italienne, s'ils semblent plus à l'aise avec le niveau familier, n'en reconnaissent pas moins le niveau soigné, de façon même légèrement supérieure aux francophones.

Les résultats des élèves de langue espagnole marquent un écart beaucoup plus grand. Les niveaux standard et soigné sont mal reconnus, tandis que le niveau familier est privilégié, avec les meilleurs résultats de tout le groupe considéré.

D'autres indices statistiques montrent que ce groupe rencontre des difficultés d'intégration scolaire plus grandes que les italophones, par exemple.

Chez les enfants de langue allemande, les différences sont moins évidentes. On notera que les résultats obtenus aux niveaux standard et soigné sont identiques, tandis que le niveau familier se situe dans la moyenne.

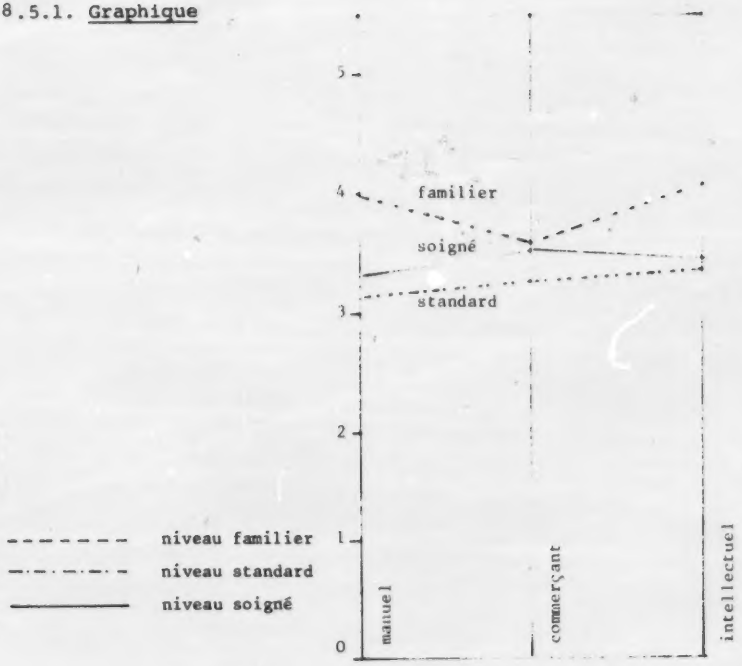
Pour les autres langues, l'écart se creuse au niveau standard, mais ce résultat n'est probablement pas significatif, puisque 8 élèves seulement entrent dans cette catégorie. Si l'expérience était reprise, il conviendrait d'examiner si des interférences ont pu se produire entre les systèmes interrogatifs des différentes langues étrangères et celui du français. Tel n'était pas notre propos ici.

En ce qui concerne les francophones, les niveaux standard et soigné coïncident presque, légèrement au-dessus de la moyenne du groupe pour ces niveaux (respectivement 2.92 pour le standard et 3.31 pour le soigné). Conformément à notre hypothèse, le niveau familier est moins bien admis et reconnu comme correct que par les autres groupes linguistiques (moyenne des enfants de langue française : 3.8; moyenne du groupe : 4.16).

8.5. Q6 : Moyennes des élèves en fonction du milieu socio-culturel

Niveau	manuel	commerçant	intellectuel
familier	3.99	3.60	4.08
standard	3.15	3.25	3.33
soigné	3.32	3.52	3.46

8.5.1. Graphique



8.5.2. Commentaires

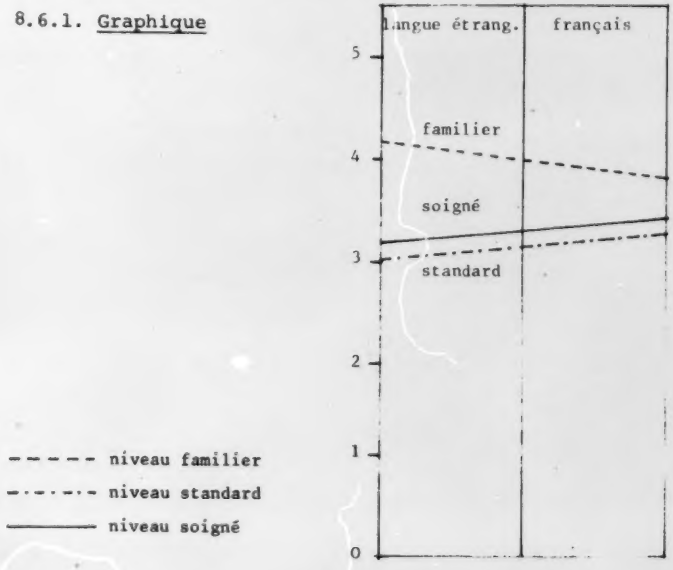
Etant donné le caractère relativement peu nuancé des informations obtenues sur le statut socio-culturel des familles des élèves ayant subi le test, nos remarques seront de caractère descriptif. Notre expérience semble mettre en évidence, comme de nombreux autres travaux de même genre[8], la supériorité linguistique des couches sociales aisées sur les plus faibles, du moins lorsque leur production s'inscrit dans une situation institutionnelle (tests, école, etc..). C'est dans la classe moyenne (commerçants) que la norme scolaire est la

mieux respectée[9], tandis que, chez les enfants d'intellectuels, disposant d'un code plus riche, le niveau familier est à nouveau largement admis, compensé par un léger recul du niveau soigné. Dans le milieu le moins favorisé, le niveau familier est prédominant, comme on pouvait s'y attendre. Dans les trois groupes, le niveau standard reste en léger retrait.

8.6. Q26/27 Moyennes des élèves de langue étrangère et des élèves francophones

Niveau	langue étrangère	français
familier	4.18	3.81
standard	3.03	3.26
soigné	3.19	3.41

8.6.1. Graphique



8.6.2. Commentaires

Les enfants francophones constituent, par la force des choses, une population scolaire plus stable que celle des enfants de langue étrangère. Si l'on en croit les moyennes obtenues par les deux groupes, les élèves de langue française subissent plus fortement que les autres l'influence de la norme enseignée à l'école, explicitement ou implicitement. Dans leur souci de s'en tenir à cette norme, ils en viennent à considérer comme inexactes des phrases jugées correctes par les expérimentateurs, d'où une augmentation des fautes dans le niveau familier. Ce nombre d'erreurs tend à croître à partir de la 3e année. Rappelons que, sous la notion de faute, nous entendons :

a) proposition grammaticalement correcte reconnue comme inexacte;
b) proposition grammaticalement incorrecte reconnue comexacte. (cf. p. 10)

Moyenne des fautes (au niveau familier)
Formes jugées correctes ou incorrectes par les expérimentateurs et pas reconnues comme telles par les élèves

	francophones	étrangers
1e année	1.62	1.66
2e année	1.59	1.40
3e année	2.60	2.00
4e année	1.74	1.33
5e	2.58	2.07

9. Tableaux croisés

9.1. Q3 (type d'enseignement) - Q4 (ville-campagne)

enseignement	ville	campagne	totaux
progressiste	151(79.1%)	58(38.9%)	209 élèves(61.4%)
traditionnel	40(20.9%)	91(61.1%)	131 élèves(38.6%)
totaux	191	149	340 élèves

Commentaires

La comparaison des tableaux figurant aux pages 26 et 28/29 révèle une grande similitude des résultats, et nous contraint à revenir sur les remarques présentées sous 9.2.2.

Les graphiques sont à peu près superposables et montrent, du côté de la campagne, un plus grand respect de la norme scolaire, par le rejet ou la non-reconnaissance du niveau familier. Mais l'examen des chiffres ci-dessus nous amène à nuancer cette affirmation. En effet, on constate que, dans les villes, l'enseignement est nettement progressiste (dans une proportion de 4 à 1 environ), tandis que les maîtres "traditionalistes" se trouvent en majorité à la campagne (proportion de 2 à 1 environ). Il est difficile de préciser la valeur relative d'un de ces facteurs par rapport à l'autre; il n'en reste pas moins que leur influence, en se conjuguant, a probablement creusé les écarts. Il est vrai que, dans les campagnes, on est plus respectueux de certaines règles et de certaines institutions (école, église, autorités civiles et militaires) qu'en ville; dans le domaine qui nous intéresse, l'enseignement de maîtres eux-mêmes attachés par définition à la norme grammaticale, a pu renforcer cette tendance.

9.2. Q3 (type d'enseignement) - Q5 (langues étrangères)

enseign.	italien	espagnol	port.	allemand	divers	français	totaux
progres.	16(69.5%)	8(61.5%)	1(100%)	13(54.1%)	6(75%)	165(60.9%)	209(61.4%)
tradit.	7(30.5%)	5(38.5%)	0	11(45.9%)	2(25%)	106(39.1%)	131(38.6%)
totaux	23	13	1	24	8	271	340

Commentaires

Il est intéressant de relever ici que la plupart des élèves de langue étrangère suivent un enseignement dit "progressiste" (63.76%), d'où, pour une part probablement, les résultats obtenus au niveau familier. Bien que les effectifs des différents groupes linguistiques ne soient pas suffisamment étoffés pour être statistiquement significatifs, il vaut la peine de signaler le cas de l'allemand : les élèves sont répartis à peu près également entre maîtres "progressistes" et "traditionalistes" (13 - 11). Les résultats dans le niveau familier sont plus bas que ceux des groupes "espagnol" et "divers" dont la majorité a suivi les leçons de maîtres "progressistes".

9.3. Q3 (type d'enseignement) Q6 (milieu socio-culturel)

enseign.	manuel	commerçant	intellectuel	totaux
progres.	124(61.7%)	55(55%)	30(76.9%)	209(61.4%)
tradit.	77(38.3%)	45(45%)	9(23.1%)	131(38.6%)
totaux	201	100	39	340

Commentaires

On constate, sur ce point, que le plus grand nombre d'élèves issus de milieux en principe défavorisés sur le plan socio-culturel ont suivi un enseignement "progressiste". Le facteur familial a donc été probablement renforcé par le type d'enseignement reçu par les enfants. Il en est peut-être allé de même, mais dans le sens d'un élargissement, pour les élèves de familles "intellectuelles", plus nombreux dans les classes de maîtres "progressistes" que dans celles de maîtres "traditionnels". Par contre, la classe moyenne est répartie à peu près également dans les deux types d'enseignement. Mais, encore une fois, la part relative de chacun de ces facteurs ne peut être déterminée, en l'absence d'instruments d'analyse plus élaborés.

9.4. Q4 (ville-campagne) Q5 (langues étrangères)

lieu	italien	espagnol	port.	allemand	divers	français	totaux
ville	18(78.3%)	13(100%)	1(100%)	15(62.5%)	4(50%)	140(51.7%)	191(56.2%)
campagne	5(21.7%)	0	0	9(37.5%)	4(50%)	131(48.3%)	149(43.8%)
totaux	23	13	1	24	8	271	340

Commentaires

Ce tableau confirme la présence presque exclusive des élèves étrangers dans les villes, où les places de travail offertes sont plus nombreuses et plus variées qu'à la campagne (industrie, services hospitaliers, hôtellerie). En ce qui concerne les enfants de langue maternelle alémanique, la situation est un peu différente. Elle s'explique, à notre avis, par le milieu socio-culturel (voir Q5 - Q6).

Au point de vue des résultats du test, il n'est pas étonnant que, dans le milieu urbain, en raison d'une proportion non-négligeable d'élèves de langue étrangère, le niveau familier soit mieux reconnu que les autres, ce facteur étant renforcé par la prédominance de maîtres pratiquant un enseignement "progressiste".

9.5. Q4 (ville-campagne) Q6 (milieu socio-culturel)

lieu	manuel	commerçant	intellectuel	totaux
ville	118(58.7%)	41(41%)	32(82.1%)	191(56.2%)
campagne	83(41.3%)	59(59%)	7(17.9%)	149(43.8%)
totaux	201	100	39	340

Commentaires

La population de travailleurs manuels (ouvriers) est surtout concentrée dans les villes. On a considéré que les agriculteurs et les artisans entraient aussi dans cette catégorie, d'où le nombre élevé de personnes figurant dans cette rubrique. Les cadres moyens (commerçants), se répartissent à peu près également dans les deux zones d'habitation. On notera à ce propos que nombreuses sont les personnes qui habitent à la campagne (év. propriétaires d'une maison ou d'un appartement), mais travaillent en ville. En effet, notre canton est petit, et, sur le littoral, les communications entre le chef-lieu et les localités suburbaines sont aisées. La situation est différente dans les montagnes neuchâteloises, où l'industrie est concentrée dans les villes de La Chaux-de-Fonds et du Locle. Nous n'avons pas tenu compte de cette distinction. En ce qui concerne les milieux dits "intellectuels" (cadres supérieurs, professions libérales), signalons que, si les villes font un

effort pour les retenir, des directeurs d'entreprises, des médecins, des professeurs et des ecclésiastiques, par exemple, résident et travaillent également en milieu rural.

9.6. Q5 (langues étrangères) - Q6 (milieu socio-culturel)

langue	manuel	commerçant	intellectuel	totaux
italien	21(91.3%)	2(8.7%)	0	23
espagnol	13(100%)	0	0	13
portugais	1(100%)	0	0	1
allemand	8(33.3%)	12(50%)	4(16.7%)	24
divers	4(50.0%)	1(12.5%)	3(37.5%)	8
français	154(56.3%)	85(31.4%)	32(11.8%)	271
totaux	201	100	39	340

Commentaires

La mise en relation de la langue parlée par les élèves et du milieu socio-culturel nous paraît apporter une lumière nouvelle sur le graphique Q5 (9.4.1). En effet, si les enfants d'origine italienne, espagnole ou portugaise appartiennent en grande majorité au milieu manuel, les germanophones se répartissent dans les trois classes, avec une prédominance des milieux commerçant et intellectuel. Il s'agit, le plus souvent, de cadres supérieurs ou moyens venant faire carrière en Suisse romande (banque, assurances, industrie). Ces personnes s'assimilent généralement vite à notre mode de vie et leurs enfants ne sauraient être considérés comme des enfants de "travailleurs migrants". A l'école, ces élèves obtiennent en général de bons résultats pour l'ensemble des disciplines, et on constate que la moyenne des scores obtenus globalement au test est supérieure à celle des francophones (3.64 - 3.49).

10. Conclusions de l'analyse quantitative

Revenons aux questions et aux hypothèses formulées sous chiffre 7, afin de voir dans quelle mesure notre test, en dépit de ses imperfections, y a répondu :

1. Des enfants entrant à l'école primaire devraient mieux reconnaître et accepter le niveau familier que les niveaux standard ou soigné, ce dernier étant caractéristique de la norme scolaire. Dès lors, plus on avance dans le cursus scolaire, plus les formes familières devraient être rejetées au nom des règles acquises au cours des études. Cette évolution est-elle décelable ?

   Les résultats présentés sous 9.1. semblent apporter la preuve de cette évolution. Les scores obtenus dans les niveaux soigné et standard montrent une progression constante, tandis que ceux du niveau familier régressent nettement entre la 1e et la 5e année.

2. Si une évolution se révèle, est-elle due, par exemple, au programme d'enseignement, ou à l'adoption d'un certain manuel à un moment donné ?

   En examinant le graphique 9.1.1., qui marque une forte régression du niveau familier en 3e année, nous avions pensé à un changement d'orientation dans l'enseignement et à l'adoption d'un nouveau manuel. En fait, l'évolution amorcée en 2e année se poursuit en 3e. Le cas particulier est celui de la 4e où le niveau familier semble à nouveau reconnu et accepté. Il pourrait y avoir une corrélation entre ces résultats et le programme qui porte, pour la première fois sur l'étude des propositions, juste après l'introduction de l'idée de langage oral, basé sur l'in-

tonation, le rythme et la ponctuation. L'interrogation y est présentée avec l'exclamation, comme une transformation de la proposition déclarative. Dans le livre du maître, l'importance de l'oral est à plusieurs reprises réaffirmée et, dans le fascicule de l'élève, comme on l'a relevé plus haut, le nombre d'énoncés du niveau familier, qui est de 0% en 2e année, de 0% en 3e, s'élève à 12% en 4e, pour redescendre à 7% en 5e. Il n'en demeure pas moins que la proportion des formes soignées reste supérieure à celle des autres niveaux. Il convient donc de se montrer circonspect sur ce point, en constatant que l'attitude fondamentale de l'école envers ces différents registres ne change pratiquement pas au cours des 5 années primaires, mais présente plutôt un caractère de continuité assez remarquable.

Ainsi, à un niveau plus profond, il est peut-être légitime de justifier l'hypothèse, atténuée, d'un rejet progressif du niveau familier. Comme nous l'avons vu, à l'école, l'enfant se trouve confronté systématiquement - mais implicitement - à la forme soignée, c'est-à-dire à une forme différente de celle qu'il emploie généralement avec ses amis ou à la maison. Si donc on peut observer une influence de plus en plus forte sur l'enfant, se manifestant par un refus progressif du langage familier, et cela dans le cadre scolaire uniquement, il faut la rechercher dans un mécanisme inconscient qui l'amène à considérer les formes rencontrées à l'école comme seules exactes, l'école étant vécue comme le lieu même de la norme.

De plus, le fait d'utiliser un test tel que le nôtre place les élèves dans une situation de devoir scolaire et

peut entraîner ainsi le choix de normes scolaires (cf. Espéret).

3. Le fait d'avoir un maître plus "traditionnel" devrait amener les élèves à rejeter le langage familier au profit du langage soigné.

Les résultats obtenus au test semblent confirmer cette
4. hypothèse, de même que celle portant sur le lieu d'habi-
5. tation et le milieu socio-culturel. Mais il est probable que ces trois facteurs - et celui de la langue maternelle - ont, en fait, joué simultanément, et se sont renforcés mutuellement. Par exemple : les élèves de langue maternelle italienne appartiennent au milieu socio-culturel défavorisé; ils habitent la ville et ont des maîtres "progressistes".

6. Les élèves de langue étrangère suivent-ils la même évolution ? Leur langue maternelle a-t-elle une influence sur ce processus ?

Pour répondre à la première partie de cette question, il aurait fallu isoler les scores des élèves de langue étrangère pendant les 5 années scolaires, ce que nous n'avons pas fait.

Quant à l'influence de la langue maternelle, une analyse contrastive minutieuse aurait été nécessaire. Faute de temps, nous ne l'avons pas entreprise.

7. Y a-t-il des recoupements entre ces divers facteurs ?

La réponse est indiscutablement affirmative. Seule une analyse factorielle permettrait de mettre en évidence l'apport relatif des différents éléments au résultat fi-

nal de cette étude. Encore faudrait-il que nous donnions aux variables retenues - type d'enseignement "progressiste" ou "traditionnel", classes socio-culturelles, opposition ville/campagne, statut de la langue maternelle - des définitions beaucoup plus rigoureuses que celles adoptées dans notre enquête.

Nous voyons donc que le test permet de répondre, partiellement du moins, à nos hypothèses de travail. Sans remettre en cause la pertinence des paramètres choisis ou la précision de cette analyse, il s'avère cependant nécessaire de nuancer davantage nos résultats, en raison des prémisses mêmes de notre étude : la compétence des enfants à juger de l'acceptabilité d'un énoncé en fonction du registre auquel il appartient - hypothèse implicite sur laquelle est fondé le test - ne présente pas un caractère d'évidence indiscutable. Il apparaît donc utile de s'arrêter plus longuement sur les points suivants : Que signifie véritablement pour un enfant le fait d'évaluer l'acceptabilité d'un énoncé; à quels critères (implicites) recourt-il lorsqu'il procède à un tel jugement ?

C'est pour apporter quelques éléments de réponse à ces questions que nous donnons ci-après les résultats de notre enquête qualitative.

Chapitre III

11. Analyse qualitative : quelques réflexions sur la compétence métalinguistique de l'enfant

11.1. Introduction

Le deuxième chapitre de notre article porte sur une enquête statistique et en présente les résultats chiffrés. Néanmoins, nous étions alors conscients de nous situer plutôt dans une phase de pré-enquête (voir p.8) devant nous permettre ensuite de reformuler plus précisément nos hypothèses et d'élaborer un matériel d'expérimentation plus adéquat. C'est pourquoi il nous a également paru nécessaire de mener une seconde enquête, parallèle, afin d'évaluer la validité du test lui-même, d'examiner s'il permet bien de répondre aux questions que nous nous posions et si les résultats obtenus sont suffisamment fiables. Il n'est en effet pas toujours facile de savoir "a priori" ce que juge un tel test, s'il est adapté ou non au niveau des enfants[10], quelle peut être l'influence des conditions de passation[11], quels sont les facteurs qui ont motivé les réponses des enfants[12]..., c'est pourquoi il est nécessaire de "tester" le test lui-même, de voir ce qu'il permet exactement de mesurer. Il s'agit pour cela de comprendre ce qui fonde les jugements des enfants, les catégories émiques qu'ils mettent en jeu lorsqu'ils décident de l'acceptabilité ou non d'un énoncé. Ce n'est que sur cette base que nous pourrons véritablement voir s'il est possible de mesurer par un test de ce type l'attitude des enfants face aux différents registres de la langue[13]. Il n'est en effet pas évident que l'idée d'acceptabilité - quelle soit fonction de la syntaxe, de la sémantique ou plus encore de l'appartenance à un registre

social - soit suffisamment acquise à cet âge pour qu'elle serve de base à l'élaboration d'un test qui permette de manifester des attitudes face à la langue distinctes et reliables à des facteurs socio-culturels.

Cette étude ne peut évidemment être que qualitative, constituée d'un petit nombre d'entretiens individuels approfondis avec un nombre restreint d'enfants, afin que ceux-ci puissent expliciter, sans être tenus par le temps, toutes les raisons qui guident leurs réponses. L'ethnologie nous a en effet appris l'importance que revêt dans un entretien de ce genre la relation entre l'informateur et le chercheur qui doit, au-delà des informations explicites, également saisir les incompréhensions, les hésitations, les silences et, surtout, créer une relation de confiance favorisant l'expression de l'enquêté.

Ce type d'enquête se veut donc complémentaire de l'analyse quantitative présentée ci-dessus : c'est une sorte de complément nécessaire afin d'en mesurer les qualités, les limites, de suggérer éventuellement de nouvelles hypothèses, des paramètres supplémentaires...

11.2. Déroulement de l'enquête

Celle-ci s'est composée de 3 entretiens que nous avons menés avec des enfants de 3e année primaire, afin de vérifier en même temps l'hypothèse selon laquelle le refus du niveau "familier" augmenterait à ce moment-là (voir p. 21). Les 3 élèves ont, dans la mesure du possible, été choisis en fonction des paramètres sélectionnés pour l'enquête - milieu socio-culturel, langue maternelle, ...,- cela non pas tant en vue d'établir ensuite des corrélations entre les résultats et ces paramètres, mais justement afin d'en neutraliser les effets. Les

enfants appartenaient néanmoins à la même classe, suivaient tous un enseignement qu'on peut considérer comme progressiste et habitaient en milieu urbain.

Chaque entretien a duré environ ½ heure. Le test a d'abord été passé oralement[14], en demandant à l'enfant un jugement immédiat, plus ou moins intuitif[15]. Dans une seconde phase, l'enfant devait justifier sa réponse, en la corrigeant si nécessaire. C'est là que réside l'intérêt de cette expérience, car cela nous permet de mesurer la stabilité des jugements, de déceler les incompréhensions, les hésitations et, surtout, de saisir les raisons sous-jacentes à chaque décision. Par la suite, les enfants ont encore été invités à produire eux-mêmes d'autres formes équivalentes aux énoncés du questionnaire, cela afin de tester également leur production (à quel niveau appartiennent les énoncés qu'ils trouvent eux-mêmes ?...)[16]. A la fin, nous avons tenté d'instaurer une discussion plus libre, afin de voir si les enfants avaient conscience de ces phénomènes sociolinguistiques, mais ce dernier aspect de l'expérience n'a pas donné beaucoup de résultats et nous n'en reparlerons pas.

L'analyse des données ainsi recueillies a d'abord consisté à comparer les performances de ces enfants avec les résultats de l'enquête statistique, afin de vérifier que nous avions bien affaire à des cas "normaux". Dans un deuxième temps, nous avons interprété les résultats en suivant le questionnaire pas à pas, cherchant la logique sous-jacente aux explications des enfants, analysant les erreurs les plus fréquentes, comparant l'attitude de chacun d'entre eux envers les 3 registres proposés, ...

11.3. Présentation des résultats : que mesure-t-on avec ce test ?

L'analyse des données nous révèle immédiatement un certain nombre de problèmes qui remettent partiellement en cause l'applicabilité du test. En particulier, les résultats nous montrent qu'un jugement peut dépendre de critères extrêmement variés et qu'en conséquence, il était probablement quelque peu prématuré de relier ces jugements à des attitudes à l'égard de niveaux de langue, isolant ainsi un critère sociolinguistique aux dépens de tous les autres critères qui peuvent fonder les jugements des enfants. Il est clair que nous n'allons pas présenter ici l'ensemble des résultats[17]. Nous ne reprendrons que quelques points qui nous semblent suggérer l'ouverture d'une discussion plus large quant aux problèmes que posent l'application d'un test de ce type et l'idée même d'acceptabilité d'un énoncé pour un enfant d'environ 8 ans.

1. En premier lieu, les élèves manifestent une tendance assez nette à considérer trop d'énoncés comme corrects, surtout lorsqu'ils doivent justifier leur réponse (2ème passation). Leurs jugements ne semblent donc pas encore totalement "neutres"[18]. Mais cela provient-il d'une attitude psychologique, affective, propre aux enfants ? Ou plutôt du niveau de développement métalinguistique qu'ils ont atteint[19]? Un certain nombre de travaux sur les jugements d'acceptabilité (cf. Hakes, 1980) montrent en effet qu'à un certain moment de son développement linguistique, l'enfant considère comme correct tout énoncé auquel il lui est possible d'attribuer un sens, quelle que soit par ailleurs la correction syntaxique de l'énoncé. Cette situation se modifie progressivement, d'abord lorsque l'enfant prend conscience de la distinction forme/

sens, et par la suite, corrélativement à l'acquisition d'un nombre croissant de règles linguistiques: plus l'individu connaît les règles qui agissent comme des contraintes sur l'acceptabilité des énoncés, plus il refuse les énoncés "incorrects", ce qui est parfaitement logique. A 8 ans, selon Hakes, l'enfant devrait généralement maîtriser la distinction forme/sens; par contre, il ne connaît pas encore un nombre très élevé de règles, ce qui explique alors qu'il accepte trop d'énoncés, dans la mesure ou, malgré leur incorrection, ils "font sens". Cela permet d'expliquer pourquoi les enfants acceptent certains énoncés du questionnaire (cf. par exemple Q20, question qui exige la connaissance de l'inversion complexe...). On voit donc là un premier problème : l'enfant ne juge pas uniquement les énoncés en fonction de son attitude face aux différents registres mais également d'après sa maîtrise des contraintes grammaticales qui déterminent l'acceptabilité de ces énoncés. Ainsi, notre test juge peut-être davantage les capacités scolaires des enfants, leurs connaissances grammaticales, que leur attitude face aux différents registres de la langue[20] :...

Voici pour conclure un tableau qui présente les résultats de ces 3 élèves en fonction de l'acceptabilité des énoncés du questionnaire, et qui permet donc de manifester cette tendance à trop accepter :

enfants	1ère passation	2ème passation
	nbre d'énoncés considérés comme acceptables	nbre d'énoncés considérés comme acceptables
G.	9	12
V.	9	11
P.	10	12

Le test comportait 9 énoncés corrects et 7 incorrects (voir p. 12).

2. Le deuxième problème soulevé par cette étude paraît plus important. Nous allons d'abord le présenter par un exemple, tiré de notre enquête :

> Q8 : "Quelle est ta valise ?"
> P.(8 ans): "C'est faux parce que si c'est un voleur et puis le garçon lui dit... eh bien, après, le voleur il peut lui prendre...".

Cet exemple représente bien les problèmes que pose l'interprétation des résultats de l'enquête quantitative : Comment attribuer à une seule et même cause - l'attitude face aux niveaux de langue - des jugements qui, on le voit, peuvent dépendre de facteurs extrêmement différents[21]. Il est clair dans ce cas que l'enfant n'est pas capable d'évaluer la grammaticalité de l'énoncé en faisant abstraction de son contenu. Ce n'est évidemment pas la langue que cet élève évalue, ou plutôt, ce n'est pas la langue prise pour elle-même, au niveau de la forme. Il n'y a pas encore de distinction entre la forme d'un énoncé et son interprétation pragmatique, entre le signe et son référent (cf. I. Berthoud-Papandropoulou, 1978). Ce type de justification appartient à ce que Hakes nomme des réponses orientées vers le contenu ('content oriented'), "en ce sens qu'elles impliquent une évaluation de l'assertion véhiculée par une phrase plutôt que de la phrase elle-même" (Hakes, 1980, p. 81). Mais il ne faudrait pourtant pas déduire de cela que cet enfant n'est pas capable d'un

jugement métalinguistique. En effet, (1°) cette attitude à privilégier le contenu n'apparaît que face à certains énoncés; dans d'autres cas, cet élève fournit des justifications tout à fait correctes et (2°) un critère de jugement - basé sur l'interprétation pragmatique de l'énoncé - apparaît en fait sous-jacent à la justification donnée dans notre exemple[22]. Nous pouvons à nouveau citer Hakes : "la suggestion, ici, c'est que les enfants plus jeunes jugent, parmi les phrases qu'ils comprennent, sur la base de ce que la phrase asserte ou décrit plutôt que de juger si la phrase est un moyen acceptable d'asserter cela" (Hakes, 1980, p. 28). Néanmoins, ce type de justification - qui est caractéristique, selon Hakes, d'une phase de développement de la compétence métalinguistique[23] devrait, semble-t-il, pratiquement avoir disparu vers l'âge de 7-8 ans. Cependant, pour en revenir à notre test, il est possible que ce type de justification ait tout de même joué un rôle, en particulier pour les enfants de 1e et 2e année (6 ou 7 ans) ...

Nous citerons encore comme exemple le refus de :

Q19 : "Il a acheté quoi ?"

opposé à l'acceptation de :

P.(8 ans): "Il a acheté quoi au magasin hier ?",

phrase donnée comme correction lorsqu'il s'agissait de justifier ce refus. Il semble à nouveau dans ce cas que l'enfant juge l'énoncé - en partie du moins - par rapport à son contenu, à l'interprétation pragmatique qu'il en fait, comme s'il exigeait que celui-ci corresponde davantage à sa réalité vécue[24]. De toute façon, il est certain que ce refus ne peut en aucun cas être interprété comme

un refus du niveau "familier", ce qui risque pourtant d'être le cas lorsqu'on utilise une méthode quantitative ne tenant pas compte des explications fournies par les enfants pour justifier leurs jugements !

3. D'autre part, les enfants semblent exiger une cohérence des énoncés qui soit totale et non seulement basée sur la structure grammaticale, comme le voudrait le test[25]. Nous citerons à nouveau le même enfant, lorsqu'il refuse

Q17 : "tu as discuté avec qui ?"

énoncé qu'il corrige ainsi :

P.(8 ans): "t'as parlé avec qui ?"

Cet exemple montre que le test devrait être plus attentif au choix du vocabulaire, à la cohérence des énoncés, et, surtout, qu'il est difficile de définir les différents niveaux de langue "a priori", en fonction de leur seule structure grammaticale. Il apparaît de plus en plus combien il est délicat de délimiter dans l'abstrait des registres stables par rapport auxquels il serait ensuite possible de définir des attitudes. Nous nous rendons compte ainsi à quel point nous connaissons mal les normes sur lesquelles les enfants fondent leurs jugements, surtout lorsqu'il s'agit d'aborder la sociolinguistique et l'attitude à l'égard des différents registres de langue[26].

Ces quelques résultats suffisent à montrer les difficultés posées par l'interprétation d'un tel test et à quel point il est nécessaire d'être attentif aux problèmes méthodologiques. Nous essaierons, par la suite, de comprendre plus précisément ce que cette enquête manifeste et d'en tirer les conséquences pour la continuation de notre recherche. Mais nous

devons revenir encore sur l'hypothèse que nous avions dégagée de l'enquête statistique, selon laquelle les enfants manifesteraient, dès la 3e année scolaire, une tendance de plus en plus marquée à refuser le registre "familier". Il ne s'agit bien sûr pas ici d'une vérification de cette hypothèse. En effet, et nous touchons par là les limites d'une telle analyse qualitative, il est possible que le choix des élèves - bien que ceux-ci proviennent de milieux très différents et que leurs scores correspondent à ceux obtenus statistiquement - ait joué un rôle et influencé ces résultats qui ne se basent évidemment pas sur un nombre suffisant de cas[27]. Néanmoins, nous sommes amenés à constater que nos résultats ne confirment pas du tout l'hypothèse; au contraire, il semble même que le registre "familier" soit celui qui pose le moins de problèmes aux enfants que nous avons interrogés[28] ! L'analyse des autres énoncés produits par les enfants eux-mêmes ou proposés par l'expérimentateur confirme cette tendance ou, pour le moins, permet de constater que le niveau "familier" n'est pas rejeté ! Il est probable que les conditions de passation expliquent les différences entre les résultats des 2 enquêtes - quantitative et qualitative -, mais cela ne nous dit pas laquelle des deux cerne le mieux la réalité vécue des enfants...

Voici, pour compléter ces quelques remarques, un tableau qui présente les résultats de nos trois élèves en fonction des niveaux de langue et démontre, de manière très nette, que - pour ces trois enfants - le niveau "familier" n'est pas moins accepté que les autres.

		1ère passation		2ème passation	
		réponses correctes	réponses incorr.	réponses correctes	réponses incorr.
niveau "soigné"	G. (8 ans)	3	2	4	1
	V. (8 ans)	3	2	4	1
	P. (8 ans)	3	2	4	1
	total	9	6	12	3
niveau "standard"	G.	4	1	3	2
	V.	4	1	4	1
	P.	2	3	2	3
	total	10	5	9	6
niveau "familier"	G.	5	1	6	0
	V.	5	1	6	0
	P.	4	2	6	0
	total	14	4	18	0

12. Conclusion de l'analyse qualitative

Cette enquête révèle les difficultés qu'il y a à appliquer à des enfants un test élaboré primitivement pour des adultes. En effet, s'il est permis de penser que des adultes ont acquis ce qu'on peut appeler la "compétence métalinguistique" et qu'ils peuvent donc répondre au test en faisant abstraction de la situation, du lexique choisi, du contenu, etc.., en s'attachant uniquement aux structures syntaxiques à analyser[29], cela ne va pas de soi pour des enfants de 8 ans. A cet âge, le jugement ne semble pas toujours manifester le recul nécessaire, être suffisamment indépendant du contenu de l'énoncé, de son contexte pragmatique et même de facteurs plus extérieurs à l'énoncé en question. Par exemple, il ressort de

l'analyse de la forme des réponses données par les enfants qu'ils n'évaluent pas tous les énoncés de la même manière : souvent en effet, ils expliquent grammaticalement les erreurs (cf. Q9, Q21; voir p. 12) alors que la plupart des énoncés jugés corrects sont justifiés par l'usage : "on le dit...". En fonction de leur âge, les enfants semblent donc se situer plus ou moins loin du degré de compréhension métalinguistique atteint par les adultes : ils sont déjà capables de juger un énoncé sur la base de sa syntaxe, mais seulement lorsque celle-ci est transgressée; par contre, ils paraissent encore incapables d'en reconnaître l'importance lorsqu'elle est correctement appliquée et que l'énoncé est grammatical : un tel énoncé semble être accepté non parce qu'il suit les règles de la langue, mais parce qu'il existe dans l'usage, parce qu'il "se dit"...[30].

Cette constatation doit cependant être encore nuancée, car l'enquête nous montre également que certains procédés grammaticaux non seulement sont fortement intériorisés mais encore que leur application est surgénéralisée. Cela semble être le cas de l'inversion, expliquant ainsi l'acceptation fréquente de Q16 et Q20 (voir p. 12)[31].

Ainsi, il nous apparaît dorénavant nécessaire, pour mener une telle enquête, de bien comprendre d'abord ce que signifie véritablement pour un enfant le fait de juger de l'acceptabilité d'un énoncé... De nombreuses études, qui s'accordent sur un certain nombre de points, ont paru récemment à ce propos (Hakes, 1980; Sinclair, Jarvella, Levelt, 1978,...). Elles signalent, en particulier, (1°) une certaine dissociation entre compétences linguistique et métalinguistique, cette dernière se forgeant - au-delà de l'usage habituel, instrumen-

tal, du langage - à travers les échecs de la communication. La compétence métalinguistique n'en demeure pas moins nécessaire au développement linguistique ultérieur; (2°) l'existence, dans le développement métalinguistique, de périodes qu'il est en partie possible de relier avec les stades de développement cognitif décrits par Piaget...

Pourtant, il ne semble pas exister beaucoup de travaux portant plus spécifiquement sur des jugements d'acceptabilité en fonction des registres sociolinguistiques auxquels appartiennent les énoncés à évaluer. Or, c'est en fait ce domaine de l'acceptabilité sociolinguistique que nous avons abordé - à travers l'étude entreprise au Centre de linguistique appliquée - en cherchant à évaluer dans quelle mesure les enfants scolarisés acceptent les différents registres du français et à suivre l'évolution de ces jugements. Ainsi, il nous paraîtrait à présent nécessaire et intéressant d'étudier plus systématiquement les critères, les catégories mises en jeu par les élèves lorsqu'ils doivent évaluer des énoncés de différents registres, l'influence de l'école sur ces jugements et, plus généralement, l'acquisition et le développement d'une compétence "méta-sociolinguistique"...

Chapitre IV

13. Conclusions générales

L'enquête quantitative que nous avons présentée visait donc à étudier la conscience normative d'une population d'élèves de l'enseignement primaire, à évaluer la capacité de ces enfants à porter des jugements de grammaticalité sur des énoncés interrogatifs relevant de divers niveaux de langue, et à confronter ces observations à un ensemble de paramètres socioculturels. Cela nous a permis, dans un premier temps, de constater - statistiquement - certaines tendances, certaines évolutions, en particulier : (1°) un rejet progressif du niveau familier, excepté en 4e année; (2°) une corrélation relativement significative entre l'attitude face aux différents registres et les paramètres socioculturels choisis : appartenance à une classe socioculturelle, langue maternelle, type d'enseignement suivi, lieu d'habitation.

Par la suite, il s'est néanmoins avéré que nous étions peut-être allés un peu vite en besogne, et que nous avions négligé, en particulier, la question de savoir ce que signifie véritablement pour des enfants de 6-11 ans le fait de juger de l'acceptabilité d'un énoncé : des enfants de cet âge tiennent-ils réellement compte dans leurs jugements du niveau auquel appartient l'énoncé ? Sinon, sur quels critères fondent-ils leurs jugements ? Or, ces questions remettent partiellement en cause la validité de l'analyse quantitative (d'autant plus que le test est construit de telle manière qu'il implique une double démarche de jugement, ce qui masque davantage encore les critères utilisés, cf. p. 10). Il n'est pas possible en effet de prouver, par exemple, que l'école provoque un

rejet croissant du niveau familier, alors que l'on ne sait pas vraiment si les enfants ont refusé les énoncés de ce niveau parce que ceux-ci en font partie !

En conséquence, il nous a donc paru nécessaire de mener une seconde enquête, qualitative, pour mieux comprendre les jugements des enfants, cerner les critères qu'ils utilisent lorsqu'ils décident de l'acceptabilité d'un énoncé, afin de voir - surtout - si l'appartenance de l'énoncé à un registre déterminé de la langue constitue l'un des critères employés.

Cette seconde enquête a surtout mis en évidence de sensibles différences entre les enfants, une grande diversité dans les critères qu'ils utilisent. Leur compétence métalinguistique - qui rend possible le jugement normatif d'acceptabilité - s'avère en particulier peu stable, mal assurée. L'appartenance de l'énoncé à un niveau de langue n'apparaît évidemment pas comme critère explicite de jugement, mais elle semble tout de même déterminante dans un certain nombre de cas. En résumé, on peut dire que les jugements semblent avant tout basés sur l'acceptabilité grammaticale (qui elle-même est liée aux niveaux de langue) ainsi que sur l'observation de l'usage ("norme objective", cf. Roulet, 1974), mais ils dépendent également, et de manière importante, du caractère même de l'énoncé à évaluer.

Suite à cette seconde enquête qui permet de nuancer les résultats obtenus par l'étude quantitative, il nous paraît important de préciser davantage nos objectifs en vue d'une étude ultérieure, les hypothèses que nous chercherons à vérifier, d'élaborer un nouveau matériel de recherche et une méthodologie mieux adaptée. Notre intérêt se porte toujours sur

l'étude des registres sociolinguistiques du français et sur l'attitude des enfants par rapport à ceux-ci. Mais, il nous semble à présent prématuré de vouloir relier immédiatement ces attitudes à des paramètres socioculturels ! Il convient d'abord de mieux comprendre comment se développe chez l'enfant la capacité même de juger de l'acceptabilité d'un énoncé en fonction de ses caractéristiques sociolinguistiques[32]. Cela ne constitue bien sûr que l'un des aspects de la construction de la compétence métalinguistique de l'enfant, compétence qui comporte également, entre autre, la capacité de découper des énoncés en séquences phoniques, de définir, d'analyser grammaticalement, ...[33]. Néanmoins, il s'agit-là d'un élément fondamental, indispensable à l'acquisition par l'enfant de cette compétence communicative qui s'avère représenter, aujourd'hui, le niveau supérieur englobant tous les domaines traditionnellement étudiés par la linguistique. Il est en effet nécessaire à l'enfant de maîtriser les registres sociolinguistiques et stylistiques de la langue s'il veut pouvoir produire des énoncés - et des gestes - appropriés à la situation d'énonciation, à l'objectif visé, au statut des interlocuteurs[34]...

Une telle étude devrait comporter quatre aspects principaux :

1. Comprendre comment s'effectue chez l'enfant le jugement normatif, déterminer les catégories implicites qu'il utilise dans ses jugements. En particulier, il s'agira de situer l'apparition et l'importance parmi les critères employés des marques sociolinguistiques des énoncés. Dans cette perspective, l'utilisation d'un test nous paraît la méthode la plus adéquate. Mais, celui-ci devra être construit très rigoureusement, ne pas mélanger au hasard des énoncés corrects et incorrects et viser à une cohé-

rence globale des énoncés. Il pourrait par exemple être constitué d'un minimum d'énoncés différents, accompagnés chacun d'une série de variations sociolinguistiques.

D'autre part, il est évident que cette étude devra être qualitative si nous voulons saisir les catégories implicites utilisées par les enfants. L'enquête sera menée avec des enfants de 7 à 12-13 ans afin d'observer l'apparition et le développement de cette compétence "méta-sociolinguistique".

2. Par la suite, il serait intéressant d'évaluer le rôle que joue l'école dans la construction de cette compétence, comment elle en favorise l'éclosion et dans quelle mesure elle la "fausse" en la dirigeant davantage vers une conscience normative "évaluative" que vers la conscience normative "objective" nécessaire à la communication[35].

3. Alors, il sera peut-être intéressant de comparer cette compétence avec les pratiques langagières réelles des enfants, afin d'observer comment la compétence métalinguistique et la compétence linguistique interagissent l'une sur l'autre.

4. D'autre part, parvenus à ce point de la recherche, nous pourrons à nouveau tenter de corréler les attitudes métalinguistiques des enfants - en particulier leurs jugements d'acceptabilité - avec les paramètres socioculturels que nous avons choisis au début de l'étude.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

René Jeanneret
Jean-François de Pietro

Nous remercions de leur aide et de leurs conseils Madame Jacqueline MORET, conseillère en statistique, attachée au Centre de calcul de l'Université; Monsieur Jean CARDINET, directeur de recherche à l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogique et Monsieur Eric LAURENT, directeur du Centre neuchâtelois de documentation pédagogique.

Notre reconnaissance va également aux professeurs de méthodologie du français de l'Ecole normale cantonale, aux institutrices et instituteurs qui ont mis leurs classes à disposition pour cette enquête, enfin aux élèves qui ont répondu à notre test.

Notes

1. Cf. R. Jeanneret : Unités multimédia destinées à l'apprentissage de l'interrogation en français, langue seconde, p. 69-76, TRANEL 1, Université de Neuchâtel, 1980.
2. E. Roulet : Vers une caractérisation linguistique des normes dans l'enseignement des langues, p. 151, Linguistic Insights in Applied Linguistics, Bruxelles, AIMAV et Didier, 1974.
3. Cf. A. Valdman : Norme pédagogique : les structures interrogatives du français, IRAL 5, p. 3-10, 1967.
4. E. Roulet : idem note 2.
5. Cf. E. Rattunde : L'importance des données introspectives pour l'analyse du système intermédiaire de l'apprenant, p. 67, Encrages, Université de Paris VIII, Vincennes, 1979.
6. L'enquête de G. Gougenheim, P. Rivenc, R. Michéa et A. Sauvageot publiée sous le titre L'élaboration du français fondamental, 1er degré, Paris, Didier, 1964, montre que l'emploi de la construction avec "est-ce que" est plus fréquente que l'inversion dans les questions globales. Dans les questions introduites par un adverbe, par exemple, la proportion se modifie en faveur de l'inversion. Cette différence avec nos résultats s'explique peut-être par le public ayant participé à l'enquête française : 138 hommes, 126 femmes et 11 enfants seulement d'âge scolaire.
7. E. Roulet : Du répertoire verbal de l'enfant de six ans au répertoire verbal de l'adulte, Document de travail 12, Séminaire de Gwatt sur La recherche en matière d'apprentissage et sa signification pédagogique, p. 4, 1975.
8. Cf. E. Espéret : Langage et origine sociale des élèves, Berne-Francfort/M., Peter Lang, 1979.

9. Cf. Le phénomène d'hypercorrection au sein de la petite bourgeoisie, in W. Labov, Sociolinguistique, p. 189-211, Paris, E. de Minuit, 1976.

10. D'autant plus que, dans notre cas, le test n'a pas été primitivement élaboré pour des enfants (voir p. 8).

11. Il faut rappeler que le test n'a pas été passé en notre présence mais par les instituteurs. C'est pourquoi il faudrait peut-être avant tout tester les enseignants eux-mêmes afin de voir quelle est leur attitude à eux face à la langue ! ...

12. Pour tous ces aspects liés aux conditions de passation des tests, à leur fiabilité, etc..., voir en particulier A.-N. Perret-Clermont (1979, p. 14-16). Pourtant ici, les objections soulevées par rapport aux tests d'intelligence ne semblent pas jouer un rôle très important puisque, d'une part, ce que nous cherchons justement à évaluer - parmi d'autres variables - c'est l'influence de ce facteur qu'est l'école, la situation institutionnelle, sur l'évolution des jugements de grammaticalité de l'enfant. D'autre part, les différences socio-économiques constituent l'un des paramètres de notre enquête. Dans notre étude, la situation de base, hors contexte institutionnel, est considérée comme connue. Dans leurs pratiques langagières quotidiennes, les enfants utilisent - donc acceptent - le niveau familier.

13. Le test est utilisable dans la mesure où il permet de manifester des différences de jugements significatives - c'est-à-dire des différences entre des jugements fondés sur des critères de décision identiques mais évalués d'une manière opposée -, stables et contrôlables, différences qu'il est ensuite possible de corréler avec certains paramètres socio-culturels.

14. Ce qui n'était pas toujours le cas lors de l'enquête globale et peut pourtant influencer les résultats car l'intonation joue un rôle non négligeable dans l'acceptabilité de certains énoncés, en particulier ceux du registre "familier" et qui n'utilisent pas l'inversion (cf. Q11).

15. Nous n'avons en fait peut-être pas toujours été assez attentifs à la forme même que nous donnions à nos questions, à nos directives. Il n'est pas indifférent en effet de parler d'énoncés "faux" - "justes", "bons" - "mauvais"... Voir à ce propos Hakes (1980, p. 56-67).

16. C'est également le chercheur parfois qui proposait ces variations afin de mesurer plus profondément ce que l'enfant accepte et ce qu'il juge comme le plus fréquent. Cela permet de mener le test sur un énoncé sémantiquement invariant, de faire varier le moins possible les données à évaluer et ainsi d'obtenir des résultats sensiblement plus nuancés.

17. Nous pouvons toutefois signaler que l'analyse semble suggérer que la fatigue joue un rôle et, surtout, que les jugements des enfants ne sont pas très stables : ils varient en effet considérablement entre la 1ère passation - réponse immédiate - et la seconde, lorsque l'enfant doit justifier ses réponses. D'autre part, une analyse des erreurs de jugement les plus fréquentes montre que certains énoncés du questionnaire présentaient de réelles difficultés pour les enfants (cf. en particulier Q16, Q18, Q20).

18. Il ne doit donc pas être sans conséquences de composer le questionnaire avec des énoncés corrects ou incorrects. Or, dans notre test, tous les énoncés "standard" étaient incorrects !

19. L'enfant manque peut-être encore à cet âge du recul qui est nécessaire pour évaluer et parler d'un objet - sa langue - qu'il a bien l'habitude d'utiliser comme instrument de communication et d'action, mais non de prendre comme objet de réflexion, comme fin en soi.
Dans notre article, le terme "métalinguistique" recouvre toute activité linguistique qui prend pour objet le code lui-même et son usage : auto-corrections, définitions, ... Ainsi, la capacité de juger de l'acceptabilité d'un énoncé dépend bien de notre faculté à réfléchir sur la langue, du degré de développement atteint par notre compétence métalinguistique. A propos des différentes manifestations de la compétence métalinguistique, voir E.V. Clark (1978).

20. Cette crainte est d'ailleurs en partie confirmée par le fait que, dans notre expérience, c'est le meilleur élève qui a réalisé le "meilleur" score et le moins bon qui a fait les moins bons résultats...

21. On retrouve des résultats de ce genre dans plusieurs études. Cf. en particulier I. Berthoud-Papandropoulou (1978).

22. Plus précisément, dans la typologie de Hakes, ce type de réponse appartient à la catégorie "possibilité de conséquences négatives" (ou "contre les règles sociales"), ce qui représente une sous-catégorie des réponses orientées vers le contenu (cf. Hakes, 1980, p. 79).

23. Le développement de la compétence métalinguistique de l'enfant peut être caractérisé, selon Hakes, par 3 phases principales :
1°. Un énoncé est acceptable dans la mesure où il est compréhensible;
2°. Un énoncé est acceptable dans la mesure où ce qu'il asserte est acceptable (jugement orienté vers le contenu);
3°. Un énoncé est acceptable dans la mesure où on peut lui attribuer un sens, la forme utilisée pour véhiculer ce sens étant correcte.
Hakes, qui étudie surtout le développement de cette faculté chez les enfants, ne parle malheureusement pas du jugement d'acceptabilité qui peut être fait sur l'adéquation d'un énoncé, en particulier par rapport aux niveaux de langue utilisés. Or, c'est justement cela qui nous intéresserait pour notre étude.

24. Mais il est également possible que ce soit plutôt la distinction entre système, norme et usage qui soit en cause : l'enfant exigeant une forme d'autant plus figée que la situation lui est plus familière ? ...

25. Il faut en effet préciser que les niveaux de langue, tels qu'ils ont été définis dans le test, se caractérisent essentiellement par leur structure grammaticale. Il n'a pas été tenu compte, par exemple, du vocabulaire, ...

26. Ainsi, c'est peut-être vers une étude des normes sur lesquelles les individus - et les enfants en particulier (cf. Hakes, 1980) - fondent leurs jugements d'acceptabilité qu'il faudrait d'abord se tourner. Cela nous amènerait nécessairement d'ailleurs à réenvisager la notion même de norme. Voir à ce propos E. Roulet (1974).

27. Il est évident qu'une enquête qui porte sur 3 cas ne peut être statistiquement significative... D'autre part, comme nous l'avons déjà relevé, la manière de passer le test doit certainement avoir modifié les réponses des élèves. D'ailleurs, cette seconde enquête nous a avant tout appris qu'il était difficile d'interpréter les résultats du test uniquement en termes d'attitude à l'égard des registres sociolinguistiques, que les jugements des enfants pouvaient dépendre de raisons extrêmement diverses et pas forcément liées à l'acceptation ou au refus d'un registre donné. Il n'est donc pas possible d'envisager une telle enquête comme la vérification d'une hypothèse qui postule justement que l'attitude face aux différents registres est mesurable par un test ! ...

28. C'est en effet le niveau "standard" qui semble poser le plus de problèmes aux enfants, ce qui pourrait facilement s'expliquer par leur tendance à considérer un trop grand nombre d'énoncés comme corrects, puisque 4 des 5 énoncés "standard" sont incorrects !

29. Ce qui n'est d'ailleurs pas même toujours le cas. Certaines études montrent que, en effet, les adultes sont capables de juger des énoncés uniquement sur la base de leur structure syntaxique, mais cela seulement tant qu'ils ont un sens "acceptable", qu'ils ne sont pas de toute évidence "faux" ... Il n'en va pas de même avec des énoncés tels que celui proposé par Chomsky : "d'incolores idées vertes dorment furieusement"... (Chomsky, p. 202, 1971). Voir à ce propos Hakes (1980).

30. Ces remarques recouvrent d'ailleurs certaines données de la psychologie qui tendent à montrer que l'on est plus apte à saisir la spécificité d'un phénomène, à l'analyser, lorsque celui-ci ne répond pas à notre attente : Il y a le monde "normal", "naturel" - le nôtre - qui n'a pas à être expliqué mais qui est ... et le reste !

Ainsi la syntaxe n'existe que lorsqu'elle est transgressée, de même que l'homme n'a de couleur que lorsqu'il n'est pas blanc ...

31. L'utilisation de ce type de stratégie correspondrait d'ailleurs bien au développement psychologique atteint par des enfants de cet âge. Ceux-ci, selon l'école piagétienne, se situent alors entre la période dite "pré-opératoire" qui se caractérise - entre autre - par l'utilisation de stratégies heuristiques locales consistant à repérer des propriétés visibles qu'ils posent comme base d'inférence, et la période des opérations concrètes qui - au-delà des progrès ponctuels - se caractérise par une capacité croissante à se décentrer, par une plus grande flexibilité cognitive.

32. La capacité des enfants de juger cette acceptabilité en fonction des caractéristiques syntaxiques et sémantiques des énoncés a déjà donné lieu à de nombreuses études ces dernières années, cf. Hakes (1980).

33. Il est nécessaire de bien distinguer compétences linguistique et métalinguistique, même s'il est évident qu'elles ne sont pas véritablement séparées dans l'individu. La compétence métalinguistique permet le développement de la compétence linguistique, mais elle reste la plupart du temps inconsciente, ne se manifestant explicitement que lors des échecs de communication. Ainsi, généralement, le compétence linguistique - capacité de former des phrases correctes, de comprendre des énoncés, ... - suffit à la communication. C'est peut-être la raison pour laquelle les linguistes se sont d'abord attachés à décrire ce type de compétence et ont longtemps négligé l'étude de la compétence métalinguistique.

34. Cette maîtrise est nécessaire même si elle reste - sauf exception - implicite et ne se manifeste qu'à travers les productions linguistiques des individus.

35. Par norme "évaluative", nous entendons une norme qui impose un modèle - établi en fonction d'un système déterminé de valeurs - de ce qui devrait être. La norme "objective", au contraire, renvoie à ce qui est observable dans les pratiques langagières quotidiennes, à la langue telle qu'elle est réellement utilisée dans les différentes interactions sociales entre membres d'une même communauté. Voir à ce propos E. Roulet (1974).

Bibliographie

1. Berthoud-Papandropoulou, I. (1978): "An Experimental Study of Children's Ideas about Language", in Sinclair, A., R.J. Jarvella, W.J.M. Levelt (ed), The Child's Conception of Language.
2. Cahiers de l'élève et Livres du maître, 2e, 3e, 4e et 5e années primaires, Département de l'Instruction publique, Neuchâtel (dates diverses).
3. Chomsky, N. (1971): Aspects de la théorie syntaxique, Paris, Seuil. (traduit de l'anglais par J.-Cl. Milner). Original (1965): Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge, The Massachusetts Institute of Technology.
4. Clark, E.V. (1978): Awareness of Language : Some Evidence from what Children Say and Do, in Sinclair, A., R. J. Jarvella, W.J.M. Levelt (ed), The Child's Conception of Language.
5. Espéret, E. (1979): Langage et origine sociale des élèves, Berne/ Francfort/M., P. Lang.
6. Gougenheim, G., P. Rivenc, R. Michéa, A. Sauvageot (1964): L'élaboration du français fondamental, 1er degré, Paris, Didier.
7. Hakes, D.T. (1980): The Development of Metalinguistic Abilities in Children, Springer Series in Language and Communication 9, Berlin, Springer-Verlag.
8. Jeanneret, R. (1980): Unités multimédia destinées à l'apprentissage de l'interrogation en français, langue seconde, in TRANEL 1, Université de Neuchâtel.
9. Labov, W. (1976): Sociolinguistique, Paris, Minuit.
10. Langue de l'enfant, classes sociales, école, Document résultant de la journée d'étude du 11.2.1978, Paris, Univ. R. Descartes.
11. Perret-Clermont, A.-N. (1979): La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale, Collection Exploration, Recherches en sciences de l'éducation, Berne/Francfort/M., P. Lang.
12. Rattunde, E. (1979): L'importance des données introspectives pour l'analyse du système intermédiaire de l'apprenant, in Encrages, Vincennes, Univ. de Paris VIII.
13. Roulet, E. (1974): Vers une caractérisation linguistique des normes dans l'enseignement des langues, in Linguistic Insights in Applied Linguistics, Bruxelles, Aimav et Didier.
14. Roulet, E. (1975): Du répertoire verbal de l'enfant de 6 ans au répertoire verbal de l'adulte, Document de travail 12, Séminaire de Gwatt sur La recherche en matière d'apprentissage et sa signification pédagogique.

15. Sinclair, A., R.J. Jarvella, W.J.M. Levelt (ed)(1978): The Child's Conception of Language, Springer Series in Language and Communication 2, Berlin, Springer-Verlag.

16. Valdman, A. (1967): Norme pédagogique : les structures interrogatives du français, IRAL 5, Heidelberg, Julius Groos.